

Buchborn, Thade; Theisohn, Elisabeth; Treß, Johannes

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 69-85. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Buchborn, Thade; Theisohn, Elisabeth; Treß, Johannes: Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 69-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207056 - DOI: 10.25656/01:20705

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207056>

<https://doi.org/10.25656/01:20705>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES
FROM THE PERSPECTIVE
OF MUSIC EDUCATIONAL
RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the
Perspective of Music Educational
Research



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung..... 9

Introduction

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19

DOINGS AND PLAYINGS?

A Praxeological View on Music and Music-Related Action

From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches

Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten 51

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study

on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video

Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition

Processes at School

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music

Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht119

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During

Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the

Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.

A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical

Music Competencies in Secondary Schools

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Karin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft
zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die
individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189

Why Choose Music?

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives
Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden
Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns
and Challenges in Listening and Visualizing*

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer
Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology
and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie
über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview
Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
Andreas Lehmann-Wermser „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
Nicola Bunte & Andrea Welte Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora; Diskutant: Michael Ahlers Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern

*Exploring Processes of Creative Musical Actions.
A Qualitative Video Research Approach to Collaborative
Improvisation and Composition Processes at School*

This paper introduces a reconstructive research approach to creative musical actions that we applied in two studies on collaborative composing and improvising in school settings. Following the format of design research, we developed lesson designs that initiate and support improvisation and composition processes in order to foster creativity and initiate creative learning. This was connected to the goal of reconstructing processes of creative musical actions and the orientations of learners in these practices. Adapting the documentary video interpretation to our research context and interests offers new perspectives on learners' orientations. This leads to a better understanding of creative practices in music educational contexts and provides us with a basis for our design research.

1. Einleitung

Kreative musikalische Handlungsprozesse gelten in der musikpädagogischen Forschung als komplex und schwer zugänglich, wenngleich Kreativität als bedeutsam für den Musikunterricht eingestuft wird und kreative Fähigkeiten von Lernenden besonders im Komponieren und Improvisieren gefordert sind und gefördert werden können. Wir möchten in unserem Beitrag einen videobasierten Forschungszugang zu kreativen Handlungsprozessen vorstellen, der derzeit in zwei Studien¹ zum Komponieren und Improvisieren mit Lernendengruppen angewandt wird. Dazu legen wir in einem ersten Schritt unser Verständnis von Komponieren und Improvisieren als Prozesse kreativen musikalischen Handelns

1 Die Studien werden im Projekt KoMuF – Kooperative Musiklehrer*innenbildung Freiburg vom Land Baden-Württemberg gefördert.

dar, um daran anknüpfend die Methode unserer Studien zu beschreiben. Diese sind im Forschungsformat der Design Research konzipiert und nutzen das Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation. Durch diesen Forschungszugang rücken neben den kreativen Handlungsprozessen besonders die diesen Prozessen zugrunde liegenden „internalisierten schul-, fach- und peerkulturellen Erfahrungen“ (Martens, Asbrand & Petersen, 2015, S. 180) in den Fokus, die das Handeln von Lernenden beim Komponieren und Improvisieren in Gruppen leiten. Sie werden im Kontext der dokumentarischen Methode als handlungsleitende Orientierungen bezeichnet.

2. Kreativität und kreative musikalische Handlungsprozesse

Während Kreativität ausgehend von Joy Paul Guilford (1950) zunächst vorwiegend kognitionspsychologisch untersucht wurde, sind in den vergangenen Jahren vermehrt Studien zu soziokulturellen Aspekten von Kreativität entstanden. Robert Keith Sawyer überschreibt diese zwei Forschungstraditionen als „individualist approach“ und „sociocultural approach“ (Sawyer, 2012, S. 7). Im Anschluss an Kai Stefan Lothwesen (2014) ist Christine Stöger (2018) bestrebt, beide Ansätze aus musikpädagogischer Perspektive zusammenzuführen:

„Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft“ (Stöger, 2018, S. 264–265).

Stöger hebt damit die Bedeutung generativen Handelns in oder mit Musik als Äußerungsformen von Kreativität hervor, während Lothwesen Kreativität selbst als „ein dem Wesen nach situatives, dynamisches, erfahrungsgebundenes Handeln“ (Lothwesen, 2014, S. 201) beschreibt. Ein weiterer Aspekt, den Stöger in ihrer Definition betont, ist die *Bedeutsamkeit und Originalität* für die Handelnden sowie deren soziale Bezugsgruppen und ästhetische Praxisgemeinschaften. Auch Pamela Burnard legt dar, dass musikalische Kreativität(en) nicht ohne die sozialen Kontexte gedacht werden können, in die sie eingebettet sind, und beschreibt diese als „situated musical creativity [that] is generative and [...] involves acts of creation or co-creation in social contexts“ (Burnard, 2012, S. 13).

2.1 Komponieren und Improvisieren

Wenngleich sich generatives musikalisches Handeln nicht auf das Komponieren und Improvisieren beschränkt (vgl. Stöger, 2018, S. 265), gelten diese als musikalische Praxen, in denen sich kreatives Handeln vollzieht und exemplarisch beobachten lässt (vgl. Lothwesen & Lehmann, 2018). Improvisation und Komposition sind dabei nicht trennscharf voneinander abgrenzbar, sondern als „idealtypische Extreme innovativen musikalischen Schaffens“ (ebd., S. 342) zu verstehen. Es sind „nach ihrer Art nahe verwandte Tätigkeiten, die sich nur im Hinblick auf eine Verfestigung des Produktes unterscheiden“ (Figuerola-Dreher, 2016, S. 23). Folglich erscheint es uns sinnvoll, Improvisation und Komposition aufeinander bezogen zu definieren und den Blick auf die *Handlungspraxen* des Komponierens und Improvisierens zu richten und nicht auf deren Ergebnisse. Improvisieren verstehen wir als „entwerfendes Handeln“ (ebd., S. 72), das durch die Gleichzeitigkeit von Erfinden, klanglicher Realisierung und Wahrnehmung von Musik alleine oder kollaborativ charakterisiert ist (vgl. Krämer, 2018, S. 329; Figuerola-Dreher, 2016, S. 10). Weitere Charakteristika sind Undeterminiertheit, Spontaneität, Automatismus und Interaktionsbezug. Komponieren grenzen wir insofern davon ab, als dass im Kompositionsprozess als „planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen“ (Schlothfeldt, 2011, S. 176) die Gleichzeitigkeit von Erfinden und Realisieren durch Momente der Überarbeitung und Reflexion aufgehoben ist.

3. Desiderate, Forschungskontext und Fragestellung

Im Kontext kreativen musikalischen Handelns wird immer wieder auf Desiderate und auf Potenziale zukünftiger Forschung zum Improvisieren und Komponieren verwiesen. Jackie Wiggins hält bereits 1999 fest, dass die Analysen von Interaktionen während kreativer Praxen des Komponierens und Improvisierens besonders spannend seien, da diese erforderten, dass Schülerinnen und Schüler musikalische Ideen initiieren, artikulieren, entwickeln, bewerten, revidieren und verteidigen. Solches Engagement in kreativen Prozessen eröffne Zugänge zu impliziten Wissensbeständen (vgl. Wiggins, 1999, S. 65). Figuerola-Dreher (2016) zeigt auf, dass kreatives Handeln aus handlungs- und interaktionstheoretischer Perspektive lange Zeit lediglich als „Residualkategorie“ (ebd., S. 1) abgehandelt wurde. Zukünftige Forschung sollte daher verstärkt generative Handlungsprozesse in den Blick nehmen, um die vorliegenden Erkenntnisse zu Produkten und Artefakten kreativer Prozesse zu ergänzen. Im Zuge der soziokulturellen Ansätze in der Kreativitätsforschung werden zudem auch in der musikpädagogischen Forschung die Perspektiven der Akteure und die sozialen und ästhetischen Kontexte ihres Handelns immer bedeutsamer (vgl. Burnard, 2000, 2002; Wilson &

MacDonald, 2017). Stöger betont daher, dass es eine zentrale Herausforderung darstelle, „[g]eneratives musikbezogenes Denken und Handeln von Kindern in seiner Eigenheit und Komplexität wahrzunehmen und in der formalen Bildungsarbeit daran anzuschließen“ (Stöger, 2018, S. 267).

3.1 Forschungskontext

Im Anschluss an die dargelegten Desiderate entwickeln wir im Rahmen von zwei Design-Research-Studien (vgl. z.B. Prediger, Gravemeijer & Confrey, 2015, S. 877) in iterativen Forschungszyklen Lehr-Lern-Arrangements zum Komponieren und Improvisieren in Gruppen und erproben somit Möglichkeiten, kreative Handlungsprozesse in musikpädagogischen Kontexten zu initiieren und zu begleiten, Kreativität zu fördern und Lernprozesse anzustoßen. Im formalen Rahmen der Schule bewegen wir uns dabei zwischen musikalisch-kreativem Handeln und schulischer Aufgabenerledigung seitens der Lernenden sowie zwischen Anleitung und Geschehenlassen seitens der Lehrenden. In diesem Kontext rekonstruieren wir mit Hilfe dokumentarischer Videointerpretationen kreative Handlungsprozesse sowie die in der Kompositions- und Improvisationspraxis handlungsleitenden Wissensbestände von Lernenden und streben damit eine lokale und gegenstandsbezogene Theoriebildung an.²

3.1.1 Studie 1: Entscheidungsprozesse in Gruppenkompositionen

Ziel der ersten Studie ist die Entwicklung eines Lern-Lehrformates, in welchem Gruppenkompositionsprozesse initiiert und fachlich begleitet werden. Ausgehend von einem zentralen Klopfmotiv erarbeiten Lernende der 7. Jahrgangsstufe in Fünfergruppen eine Komposition und nutzen dabei ihre Stühle als Instrumentarium (vgl. Buchborn, 2011). Eine lehrendengesteuerte Phase im Plenum mündet in mehrere Phasen selbstständiger Gruppenarbeit.

In der zunächst explorativ und offen angelegten ersten Sichtung der Videographien der Gruppenarbeitsphasen haben sich die bereits auf konzeptioneller Ebene als für das Komponieren charakteristisch herausgestellten Prozesse der Entscheidungsfindung (Schlothfeldt, 2011; Barrett, 1996; Burnard & Younker, 2002) als interessant hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte erwiesen: Sie geben Auskunft darüber, wie erfolgreich eine Gruppe mit der Aufgabenstellung umzugehen weiß; an den mit ihnen verbundenen verbalen Disputen und Aushandlungen werden die von den Akteuren explizierbaren Orientierungsgehalte deutlich; zudem häufen sich Auffälligkeiten hinsichtlich der interaktionalen Dichte. Daher

2 Im vorliegenden Beitrag behandeln wir die Einbettung der dokumentarischen Rekonstruktionen in das Forschungsformat des Design Research nur am Rande.

wollen wir empirisch herausarbeiten, was kompositorische Entscheidungen von Gruppen charakterisiert, wie Entscheidungsfindungen verlaufen und welche handlungsleitenden Orientierungen ihnen unterliegen. Damit streben wir eine empirisch fundierte Klärung des Entscheidungsbegriffs an, die im kompositionspädagogischen Diskurs bislang fehlt.

3.1.2 Studie 2: Lernendeninteraktionen in vokalen Gruppenimprovisationen

Die zweite Studie strebt die Entwicklung eines Lehr-Lernformates für die Sekundarstufe I an, in welchem musikalische Gruppenimprovisationen im schulischen Kontext initiiert und gefördert werden. In einer ersten lehrendenzentrierten Unterrichtsphase erkunden die Lernenden klanglich-musikalische Möglichkeiten ihrer eigenen Stimme. Das dabei explorierte musikalische Material wird genutzt, um in Gruppenimprovisationen anhand offener Impulse, Formen und Konzepte (vgl. Eckhardt, 1996) unterschiedliche musikalische Gestaltungsformen zu erproben. Schließlich wird ein auf dem Fußboden markiertes Spielfeld etabliert (vgl. Betzner-Brandt, 2011), in dem den verschiedenen Stimmklängen farblich markierte Felder (Vokale, Klinger, Groove, Stimmloses, Stimmhaftes, etc.) zugeordnet sind. Die Lernenden bewegen sich frei in den Feldern oder verweilen im äußeren Stille-und-Zuhören-Feld.

Die spezifische Form der kollektiven Sinnkonstruktion während des Improvisierens (vgl. Burnard, 2012; Wilson & MacDonald, 2017) und die sich dabei vollziehende interaktive und nonverbale Abstimmung (vgl. Hellberg, 2018, S. 223) wird als konstitutives Merkmal und Kerninhalt der individuellen und kollektiven improvisatorischen Handlungspraxis verstanden. Daher soll im Rahmen der Studie die musikalische Handlungs- und Interaktionspraxis in vorwiegend vokalen Gruppenimprovisationen von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert und dabei folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie dokumentiert sich individuelle und kollektive musikalische Sinnkonstruktion *in vivo*? Wie entsteht neues musikalisches Material, wie wird dieses in die individuelle und kollektive Handlungspraxis integriert, weiterverarbeitet oder fallen gelassen? Wie steht es dabei um das Spannungsverhältnis von Individuum und Gruppe und woran orientieren sich Lernende (meist als Improvisationsnovizen) in ihrer Handlungspraxis?

3.2 Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag möchten wir den für die dargestellten Studien gewählten Forschungszugang anhand von zwei Interpretationsbeispielen vorstellen, Einblicke in unsere Forschungspraxis gewähren und auf Grundlage erster Forschungserfahrungen diskutieren, welche Möglichkeiten unser Vorgehen für die

Erforschung kreativer musikalischer Handlungsprozesse sowie handlungsleitender Orientierungen von Lernenden beim Komponieren und Improvisieren bietet. Als Beispiel für einen charakteristischen Aspekt der Erforschung der Prozessebene kreativen Handelns betrachten wir das Zusammenspiel der unterschiedlichen interaktionalen Ebenen kompositorischer Handlungsprozesse (5.2). Weiterführend zeigen wir unser Verfahren der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen auf der Grundlage überwiegend nichtsprachlicher, musikalischer Interaktionen (5.3).

4. Dokumentarische Videointerpretation als methodischer Zugang

Dass sich videobasierte Methoden für musikpädagogische Fragestellungen besonders eignen, wurde bereits vielfach konstatiert. Gebauer (2011) verweist besonders auf die Möglichkeiten des Zugangs zu „außer- und vorsprachliche[n]“ (ebd., S. 19) Komponenten, die in musikbezogenen Lehr-Lernprozessen von besonderer Bedeutung sind. Hellberg (2018) betont ebenfalls, dass in der „musikalischen Interaktion die Sprache in den Hintergrund [tritt], leibliche, räumliche und klangliche Dimensionen in den Vordergrund“ (ebd., S. 218), und zeigt, dass die mehrperspektivische Analyse von Videodaten diese für Prozesse des Musizierens so wichtigen Ebenen besonders gut zugänglich macht. Zudem unterstreichen zahlreiche Studien zu kreativen musikalischen Gruppenprozessen innerhalb und außerhalb von Schule das Potential videobasierter Forschung in unserem spezifischen Themenfeld (für einen Überblick vgl. Gebauer, 2011). Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Studien und methodischen Beiträge von Ulrike Kranefeld (z. B. 2008, 2017).

Zur Auswertung der von uns erhobenen videographischen Daten haben wir das von Ralf Bohnsack entwickelte Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015) gewählt, da dieses sich für die Erforschung kreativer Handlungsprozesse sowie der handlungsleitenden Wissensbestände von Lernenden beim Komponieren und Improvisieren besonders eignet. Zum einen eröffnen die auf der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) fußende dokumentarische Methode und davon ausgehende Analyseverfahren „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Zum anderen erweist sich ihre Anwendung auf videografisches Datenmaterial „insbesondere in der Erforschung von körperlich-performativen Interaktionspraktiken (z. B. Rituale, Spiele, pädagogisch-didaktische Situationen)“ (ebd., S. 20) als äußerst aufschlussreich. Hier sehen wir ein großes Potential für unsere Forschungsprojekte, da sich die von uns untersuchten Interaktionspraktiken zu großen Teilen auf nichtsprachlicher, körperlich-performativer Ebene abspielen.

Des Weiteren wurde die Dokumentarische Methode von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) in den letzten Jahren für die Unterrichtsforschung weiterentwickelt und für die Bearbeitung fachdidaktischer Fragestellungen adaptiert. Insbesondere die Möglichkeit, die „Passungsverhältnisse“ (ebd., S. 134) rekonstruierter Orientierungsrahmen, institutioneller Normen und Rollenerwartungen in Unterrichtsprozessen untersuchen zu können, erscheint uns für unsere Forschung vielversprechend, da sich daran anschließend Designprozesse eng entlang der empirischen Analysen gestalten lassen.

5. Einblicke in die Forschungswerkstatt

Im Folgenden stellen wir knapp vor, wie wir die Interpretationsschritte der dokumentarischen Videointerpretation³ für unsere Studien adaptiert haben und zeigen daran anknüpfend an zwei Interpretationsbeispielen, wie unser Vorgehen in der Forschungspraxis zur Anwendung kommt.

5.1 Schritte der dokumentarischen Videointerpretation

Schritt 1: Sichtung des Datenmaterials und Sequenzauswahl

Um einen Überblick über das erhobene videographische Material zu erhalten, erstellen wir zunächst grobe thematische Verläufe der Videoaufzeichnungen, in denen Inhalte und Sozialstrukturen der beobachteten Stunden verzeichnet sind. In einem nächsten Schritt erstellen wir Handlungs- und Interaktionsverläufe der Kompositions- und Improvisationsprozesse der Lernendengruppen und grenzen parallel verlaufende Interaktionen innerhalb einer Gruppe als einzelne Aktivitätssysteme voneinander ab. Auf dieser Grundlage wählen wir Sequenzen für die Interpretation aus, die Auffälligkeiten hinsichtlich der interaktionalen Dichte, ein „hohes Maß an Fokussierung“ (ebd., S. 177), Diskontinuitäten im Verlauf oder aber eine besondere inhaltliche Relevanz für die Forschungsfrage aufweisen.

Schritt 2: Transkription

Anknüpfend an etablierte Verfahren (vgl. z. B. Bohnsack et al., 2013, 2015; Asbrand & Martens, 2018) haben wir eine eigene Form der Videotranskription entwickelt, um insbesondere die musikalische Ebene (vgl. Gebauer, 2011, S. 38–39; Moritz, 2011) im interaktionalen Gesamtkontext herausarbeiten zu können. Dazu ergänzen wir die in der dokumentarischen Videointerpretation übliche Differenzierung zwischen inkorporierter und verbaler Interaktionsebene, um eine musikalisch-inkorporierte Ebene, auf der wir musikalisch-klangliche Interaktionen

3 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015

festhalten. Um die Sequenzialität und Simultanität von Interaktionen im Transkript genauer abbilden zu können, haben wir in Anlehnung an das Verfahren der Feldpartitur (Moritz, 2011) eine Partiturschreibweise gewählt, sodass jedem Lernenden eine feste ‚Stimme‘ zugewiesen wird, in der dessen verbale, inkorporierte und musikalisch-inkorporierte Interaktionen transkribiert werden (vgl. Abb. 1–3). Das Verbaltranskript wird nach den TiQ-Richtlinien (Talk in Qualitative Social Research) transkribiert, um auch parasprachliche Elemente berücksichtigen zu können (vgl. Bohnsack et al., 2015, S. 465). An relevanten Stellen der Interaktion werden Fotogramme in die Transkripte eingefügt.

Schritt 3: Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation dient dazu, die *Was*-Ebenen einer Interaktion herauszuarbeiten. Ziel ist es, sowohl den immanenten Sinn einer Interaktion, der den Akteuren als kommunizierbares Wissen, z. B. in „Einstellungen, Bewertungen, Beschreibungen, Argumentationen und Theorien“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 54) verfügbar ist, als auch „operative Handlungen, die im Falle unterrichtlicher Interaktionen häufig institutionell gerahmt sind“ (ebd., S. 195), zugänglich zu machen. Für die inkorporierte und musikalisch-inkorporierte Ebene leisten diesen Interpretationsschritt bereits die knappen Handlungsbeschreibungen in der Transkription (vgl. Abb. 1–3). Diese illustrieren, „was die Akteure tun, welche Gesten sie zeigen, wie sie sich im Raum bewegen und welche Dinge an welchen Interaktionen beteiligt sind“ (ebd., 2018, S. 195) und beschreiben deren musikalische Interaktionen. Die *Was*-Ebene der verbalen Interaktion der Akteure wird herausgearbeitet, indem die thematischen Gehalte der transkribierten Gesprächsabschnitte knapp paraphrasiert werden.

Schritt 4: Reflektierende Interpretation

Mit diesem Schritt erfolgt ein „Wechsel der AnalyseEinstellung [...] von der Frage, was kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen sind, zur Frage danach, wie diese hergestellt werden“ (Bohnsack et al., 2013, S. 75). Dies beruht auf der Annahme, dass sich Interaktionen nicht zufällig und ungeordnet, sondern auf bestimmte Art und Weise – dem *modus operandi* – vollziehen (vgl. Bohnsack et al., 2015, S. 21). Im Rahmen einer sequenziellen Analyse der Interaktionsorganisation (vgl. ebd.) wird dieser *modus operandi* einer Handlungspraxis herausgearbeitet und es werden die „impliziten Orientierungsrahmen rekonstruiert, die – im Unterschied zu den expliziten Orientierungsschemata – das Handeln und die Interaktion auf der Ebene des Konjunktiven bestimmen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 51).

Schritt 5: Komparative Analyse und Typenbildung

Der Vergleich der Ergebnisse von Einzelinterpretationen verschiedener Lernengruppen und Schulstandorte dient dazu, gemeinsame Strukturen (Homologien) und fallspezifische Besonderheiten (Differenzen) herauszuarbeiten. Zudem

dient der komparative Analyseprozess dazu, unsere standortgebundenen, theoretischen Vergleichshorizonte nach und nach durch empirische zu ersetzen. Auf diese Weise abstrahieren wir Erkenntnisse vom Einzelfall und generieren eine gegenstandsbezogene Theorie. Dafür ist ein möglichst vielfältiges Sampling, d.h. eine kontrastive Auswahl der Fälle und Sequenzen wichtig (vgl. ebd., S. 162ff.).

Die Theoriebildung der dokumentarischen Methode mündet zumeist in einer Typenbildung, welche zunächst *sinngenetisch* übergreifende Orientierungsrahmen herausarbeitet. Die *soziogenetische* Typenbildung rekonstruiert die Genese der Typen weitergehend in Bezug zu Sozialdaten, was in unseren Studien z. B. in Hinblick auf gendertypische Unterschiede relevant werden könnte.

5.2 Interpretationsbeispiel 1: Rekonstruktion des Zusammenspiels verschiedener Interaktionsebenen innerhalb von Gruppenkompositionsprozessen

Anhand des ersten Beispiels möchten wir zeigen, wie unterschiedliche Interaktionsebenen kreativer musikalischer Handlungsprozesse mit Hilfe unseres Verfahrens zugänglich gemacht werden können.

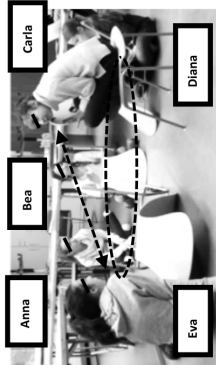
Abb. 1 zeigt einen Transkriptauszug des Beginns einer Sequenz der Gruppe *Cupsong*. Wie auf dem Fotogramm zu sehen ist, hat sich die Gruppe zu diesem Zeitpunkt in zwei Untergruppen geteilt. Im Vordergrund sehen wir Diana und Eva, abgewandt und in ein Parallelgespräch vertieft, welches aus dem vorliegenden Transkriptauszug herausgenommen wurde. Bea, Carla und Anna im Bildhintergrund bilden ein eigenes Aktivitätssystem, um das es in der folgenden Analyse gehen soll.

Der Anfang der Sequenz zeigt die Entwicklung einer neuen kompositorischen Idee und setzt nach dem erneuten Vorlesen der Aufgabenstellung von Carla ein. Bea schlägt vor, einen Kanon zu spielen (1) und wirft mit diesem musikalischen Fachbegriff eine Idee auf, die sich von dem zuvor benutzten musikalischen Material – einem Song aus dem peer-kulturellen Umfeld – unterscheidet. Die leise Sprechweise und die Unsicherheiten in der Verwendung des Begriffs spiegeln sich auf inkorporierter Ebene in Körperhaltung und Blickrichtung. Aufgefordert von Carla, die Idee zu erläutern (3), erklärt Bea den sukzessiven Einsatz der verschiedenen Stimmen im Kanon (4). Auf inkorporierter Ebene hingegen lässt die mehrmals kreisende Bewegung der Zeigefinger darauf schließen, dass sie illustriert, dass jede Spielerin am Ende eines Durchgangs nahtlos wieder von vorne beginnt. Daran wird deutlich, dass Bea auf verbaler und inkorporierter Ebene jeweils andere Aspekte der intendierten Musizierpraxis darstellt. Auf Carlas erneute Nachfrage (5) reagiert Bea in Form eines musikalischen Aktes, indem sie statt einer verbalen Erklärung einen Rhythmus spielt (6), dann aber den weiteren Verlauf abwechselnd auf verbaler und inkorporierter Ebene erläutert (7–9). Die syntaktischen Lücken auf verbaler Ebene werden auf inkorporierter Ebene

GYM1-GA-Klopfmusik-Cupsong-Kanon – Transkript

HS Entwicklung einer neuen musikalischen und kompositorischen Idee und Verlassen der bisherigen Idee Cupsong

US 1 Aufkommen der Idee Kanon 32:55 – 33:33



	1	2	3	4
Bea	<p>°Wir könnten nen nen, wie nennt man des, nen Kanon spielen Im Schneidersitz, den Stuhl auf den Oberschenkeln ruhend vor sich. Die Hände fassen die Mittelstrebe, der Oberkörper ist nach vorne gebeugt. Schaut von der Gruppe weg in die linke obere Ecke, lächelt, zieht die Augenbrauen hoch, kippt den Stuhl nach hinten oben zu sich heran.</p>			
Carla	<p>Wie willstn Du nen Kanon spielen?</p>			
Anna	<p>Im Schneidersitz, den Stuhl auf den Oberschenkeln ruhend vor sich. Sitzt im Schneidersitz ohne Stuhl vor sich, die Arme locker auf den Beinen liegend. Blick zu Bea. Lacht, nimmt beide Hände an die Wangen, die Ellenbogen sind auf den Knien aufgestützt.</p>			

	5	6	7	8	9
Bea	<p>Schlägt Rhythmus auf den Stuhl, stoppt, und Du fängst halt, (1) weißt Du (2) erneut mehrmalige kreisende Bewegungen mit dem Zeigefinger</p>				
Carla	<p>Das heißt zum Beispiel wir drei spie-hä?</p>				
Anna	<p>Streicht das Gesicht entlang, faltet die Hände vorm Oberkörper.</p>				

	10	11	12	13	14	15	16
Bea	<p>zum Beispiel an meinem zweiten Schlag an Kippt den Oberkörper zu Carla, legt den Kopf schief in die entgegengesetzte Richtung.</p>						
Carla	<p>Warte=dann, mach=na [Also...]</p>						
Anna	<p>Nimmt die Hände zu sich, schlägt mit der flachen Hand auf den Boden mit Blick auf den Boden.</p>						

Abbildung 1

in Form der zuvor bereits verwendeten kreisenden Bewegung ergänzt. In Beas Interaktionszug wechseln sich die Interaktionsebenen also ergänzend ab, was auch im weiteren Verlauf zu erkennen ist (11–15).

Der an diesem Beispiel illustrierte *modus operandi*, in dem innerhalb eines Interaktionsabschnitts mehrfach übergangslos zwischen der verbalen, inkorporierten und musikalisch-inkorporierten Ebene gewechselt wird, zeigt, wie gleichberechtigt die Interaktionsebenen in diesem konkreten Prozess der Ideenentwicklung zu sehen sind. Statt ihre Idee zu erklären, verwendet Bea mehrere Gesten, statt ein Beispiel zu erläutern, spielt sie ein mögliches rhythmisches Motiv. Zudem fällt auf, dass dabei keine parallelen Interaktionen auf den jeweils anderen Interaktionsebenen stattfinden, diese also nicht unterstützend genutzt werden. Dieser *modus operandi* ließ sich sowohl im fallinternen wie fallexternen Vergleich mit einem zweiten Fall nachweisen. Er konturiert sich umso mehr im Vergleich mit einem dritten Fall, dessen Zusammenspiel der Interaktionsebenen ein anderes Muster ergibt. Die Akteure dieses Falls sind auf der inkorporierten Ebene durchgängig aktiv, sie hantieren mit den Stühlen, verändern fortwährend ihre Position oder nehmen Körperkontakt zueinander auf. Die inkorporierte Ebene bildet hier ein Kontinuum, das durch spontan initiierte Gesänge von Song-Zitaten auf der musikalisch-inkorporierten Ebene immer wieder spielerisch ergänzt wird. Auf verbaler Ebene interagieren die Akteure wenn, dann meist nur in Zusammenspiel mit der inkorporierten Ebene.

Das Beispiel zeigt, wie mit Hilfe der dokumentarischen Videointerpretation die unterschiedlichen Logiken des Zusammenspiels der Interaktionsebenen zugänglich werden und somit neue Erkenntnisse über Kompositionsprozesse von Lernendengruppen gewonnen werden können.

5.3 Interpretationsbeispiel 2: Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen auf Grundlage überwiegend nichtsprachlicher Daten

Anhand eines Interpretationsbeispiels aus unserer Studie zu improvisatorischem Handeln wollen wir zeigen, wie wir auf Grundlage einzelner Sequenzen bereits erste handlungsleitende Orientierungen auch in überwiegend nichtsprachlichen Videodaten rekonstruieren konnten.

Der erste Sequenzauszug (Abb. 2) zeigt eine Interaktion, in der ein Dur-tonales Motiv eingebracht und variiert wird. Zudem konnte eine parallel dazu ablaufende Interaktion zweier Schüler rekonstruiert werden, in der die Exploration der eigenen Stimmen im Zentrum steht. Der abgebildete Transkriptauszug (Abb. 2) zeigt für die Lernenden Daniel/Dm, Nico/Nm und Ella/Ew jeweils zwei Zeilen: In einem Fünf-Linien-System sind sowohl die Ebene der musikalischen Handlungen als auch die vereinzelt verbalen Äußerungen transkribiert, während das darunter notierte 1-Linien-System die Ebene der inkorporierten Handlungen darstellt. Zur Veranschaulichung der räumlichen und szenografischen Gegeben-

AS 1

AS 2

im Bereich Bruch Brust-/Kopfstimme

Nm

Dm

31

36

Fotogr.

musik-inkorp

inkorp

Ebene

Nm m.E.

Nm ink.E.

Ew m.E.

Ew ink.E.

Motiv 1"

[m] [hm]

Dreht sich weiter nach links, weg von Dm.

Vokal

Variation Motiv Nm

[a]

"Ey, meine Stimme geht da die ganze Zeit..."

Hebt die rechte Hand in Richtung seines Kehlkopfes und wendet sich dabei Nm zu.

[a]

Blick in Richtung Ew.

Blick auf @ (I) @

Wendet sich Dm zu, fasst sich mit der rechten Hand an den Kehlkopf.

Hält die Hand weiter auf, Brusthöhe.

[m] [m]

[a] [a]

@ (.) @

Blickt in Dms Richtung.

Steckt beide Hände in die Taschen ihres Pullovers.

Geht in Richtung Vokal-Feld.

Blickt in Richtung Nm.

Abbildung 2

heiten sind einzelne Fotogramme eingefügt, die hinsichtlich der interaktionalen Dichte auffällige Momente zeigen.

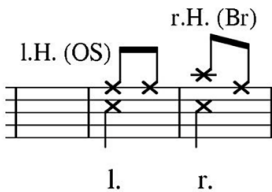
Im vorliegenden Sequenzausschnitt wurden zwei verschiedene Aktivitätssysteme identifiziert, in denen jeweils andere Orientierungsgehalte rekonstruiert werden konnten. In *Aktivitätssystem 1* (AS 1, gestrichelte Linie) zeigt sich eine interaktive Abstimmung auf Basis Dur-tonaler Motivik: Zu Beginn des Ausschnitts intoniert ein Schüler (Nm, Takt 19) ein tonales Motiv, das wenige Sekunden später von einer Mitschülerin (Ew, T 31) variiert aufgenommen bzw. ausgearbeitet wird.

Parallel dazu zeigt sich in *Aktivitätssystem 2* (AS 2, durchgezogene Linie) eine Orientierung an dem genderspezifischen, entwicklungsphysiologisch bedingten Prozess der Stimmutterung: Ein Schüler (Dm, T 26) intoniert parallel zum oben beschriebenen Motiv von Nm ein Motiv, dass er allerdings kurz darauf durch den Ausruf „Ey, meine Stimme geht da die ganze Zeit“ (Dm, T 32–38) unterbricht. In seiner direkt darauffolgenden vokalen Exploration des Bruchs zwischen Brust- und Kopfstimme (T 34), sowie durch das Berühren des eigenen Kehlkopfes dokumentiert sich ein Erstaunen über die Performanz der eigenen Stimme, die offenkundig stark von der Stimmutterung beeinflusst ist. Dms Performanz kann als „Aktionismus“ (Bohnsack, 2017, S. 231) und damit als „experimentelle[r] Suchprozess[s], der seine Struktur nicht durch zweckrationale Planung erhalten kann“ (ebd.) gedeutet werden. Nm, der sich inzwischen Dm zugewandt hat, fasst sich ebenfalls an seinen eigenen Kehlkopf (vgl. Fotogramm T 36) und validiert damit den korporierten Akt von Dm. Hier dokumentiert sich daher ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Bohnsack, 2017, S. 63), der sich „auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten“ (ebd.) konstituiert.

In einem dritten Aktivitätssystem (vgl. Abb. 3, AS 3), das die Interaktion von zwei Schülerinnen zeigt, wird die Bedeutung von mimetischen Abstimmungsprozessen gerade im Versuch der Herstellung von rhythmisch-pulsbezogener „Angleichung“ (vgl. Hellberg, 2018, S. 219) evident: Die interaktive Abstimmung des gemeinsamen Pulsbezugs von Ella und Onida (Takt 8 ff.) erfolgt in ständiger gegenseitiger Beobachtung und in gleicher Weise aufbauend, wie dies zuvor gemeinsam im Plenum erarbeitet wurde. Durch den Rückgriff auf einen Materialinput aus der lehrendenzentrierten Unterrichtsphase im Plenum sowie an den Parallelen des Handlungsprozesses zu dieser Unterrichtsphase wird deutlich, dass sich die beiden Schülerinnen an einer (von ihnen so interpretierten) aufgabenspezifischen Norm orientieren.


Die drei Interpretationsbeispiele zu Interaktionen in vokalen Gruppenimprovisationen verdeutlichen unseres Erachtens nach das methodische Potential unseres Forschungszugangs für musikalische und damit nichtsprachliche Interaktionen. Mit Blick auf die weiteren bisher interpretierten Aktivitätssysteme dokumentiert sich in der Handlungs- und Interaktionspraxis der Lernenden eine Orientierung an der Herstellung habitueller Übereinstimmung bzw. an der

Body-Percussion Groove aus der Material-Inputphase:



l.H. (OS) r.H. (Br)

l. r.



AS 3

Ew m.E. 5 10

Ew i.E. Luft in Richtung Groovefeld. Blickt in Richtung Daniel.

Ow m.E. 5 10

Ow i.E. Luft in Richtung Groovefeld. Stupst Ella mit dem rechten Arm an.

Abbildung 3

Herstellung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit innerhalb der hochgradig kontingenten Improvisationssituationen. Dies zeigt sich vor allem auf der Ebene pulsbezogener und tonaler Abstimmungsversuche, die sich häufig in Paarkonstellationen vollziehen. Für die Lernenden scheint dabei nicht die gelingende musikalische Abstimmung am wichtigsten, sondern die Herstellung eines konjunktiven Erfahrungsraumes, die auch in der Ausübung peerspezifischer Interaktionspraktiken erfolgen kann. Die rekonstruierten aktionistischen Praktiken nehmen scheinbar eine entscheidende Rolle beim Auftauchen neuer musikalischer Materialien und Interaktionsmuster ein. Die weiterführende Rekonstruktion des Spannungsfeldes aus didaktischen Vorgaben und der sich tatsächlich vollziehenden Praxis (wie oben in AS 3) erscheint vor allem im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Lehr-Lernformates vielversprechend.

6. Fazit und Ausblick

Aus unserer Sicht zeigen die Beispiele, dass wir mit unserem Forschungsverfahren Aspekte von Kompositions- und Improvisationsprozessen in Lernengruppen rekonstruieren können, die bislang wenig Beachtung fanden, aber für das Verstehen kreativen Handelns wichtig sind. Daran lässt sich zunächst das Potential der dokumentarischen Videointerpretation für musikpädagogische Forschung in unserem Themenfeld ablesen. Unsere Adaptionen der Methode

vor allem hinsichtlich der Transkriptionsverfahren machen aber auch deutlich, wie wichtig es ist, den Forschungszugang passend zum jeweiligen Erkenntnisinteresse, Untersuchungsgegenstand und zur theoretischen Rahmung des Vorhabens zu wählen und jeweils spezifisch – wenn nötig auch noch während des Forschungsprozesses – anzupassen und weiterzuentwickeln. Auf diesen Aspekt verweist auch Kranefeld im Kontext videobasierter Unterrichtsprozessforschung, indem sie festhält, dass es „in der Regel in Anbetracht der spezifischen Fragestellung um einen individuellen Zuschnitt des methodischen Designs geht und somit auch ggf. um eine explorative Haltung“ (Kranefeld, 2017, S. 47).

Es wurde zudem deutlich, dass unsere Auswertungsverfahren aufwendig sind und die dokumentarischen Interpretationen daher auf wenige, aber als „zentral[e] Erlebniszentren einer Gruppe“ (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 47) identifizierte und damit exemplarische Sequenzen beschränkt bleiben müssen.

Unsere auf dem dargestellten Wege gewonnenen empirischen Erkenntnisse möchten wir nutzen, um Unterrichtsdesigns zu entwickeln, die an die Bedürfnisse, Praktiken und ästhetischen Orientierungen der Lernenden anschließen und nicht ausschließlich von den Praktiken professioneller Musikschafter inspiriert und abgeleitet wurden. Wir hoffen, so vielleicht stärker als bisher kreative musikalische Prozesse im Musikunterricht initiieren und musikalische Kreativität(en) fördern zu können.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28(1), 37–62.
- Betzner-Brandt, M. (2011). *Chor kreativ. Singen ohne Noten; Circlesongs, Stimmspiele, Klangkonzepte*. Kassel: Bosse.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (1. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich (UTB).
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchgesehene Aufl.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaaa! Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 11(3), 76–80.
- Burnard, P. (2000). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal for Music Education*, 17(3), 227–245.

- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal for Music Education*, 19(2), 157–172.
- Burnard, P. (2012). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Hrsg.), *Musical creativity. Insights from music education research* (S. 5–28). Farnham, Surrey: Ashgate.
- Burnard, P. & Younker, B. A. (2002). Mapping Pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research*, 4(2), 245–261.
- Eckhardt, R. (1996). Terminologische Probleme in der Musikdidaktik. Das Beispiel „Improvisation“. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens*. (S. 227–248). Essen: Die Blaue Eule.
- Figuroa-Dreher, S. K. (2016). *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen video-basierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 1–58.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Hellberg, B. (2018). Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (1. Aufl., S. 217–234). Wiesbaden: Springer.
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In C. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (1. Aufl., S. 319–326). Stuttgart: UTB.
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29, S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. (1. Aufl., S. 27–53). Münster: Waxmann.
- Lothwesen, S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Hess & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 183–212). Berlin: LIT.
- Lothwesen, K. & Lehmann, A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 341–366). Göttingen: Hogrefe.
- Martens, M., Asbrand, B. & Petersen, D. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchgesehene Aufl., S. 179–206). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Moritz, C. (2011). Transkription von Videodaten über einer Zeitachse: die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Comparative research in music education* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 32, S. 236–260). Essen: Die Blaue Eule.

- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(1), 41–63.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes. An overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47(6), 877–891.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation* (2. Aufl.). Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Schlothfeldt, M. (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Sch lern. Konzepte, F rderung, Ausbildung* (S. 175–182). Regensburg: ConBrio.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In C. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (1. Aufl., S. 260–267). Münster: Waxmann (UTB).
- Wiggins, J. H. (1999). The Nature of Shared Musical Understanding and Its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65–90.
- Wilson, G. B. & MacDonald, R. A. R. (2017). The Construction of Meaning Within Free Improvising Groups: A Qualitative Psychological Investigation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 136–146.

Prof. Dr. Thade Buchborn
Hochschule f r Musik Freiburg
Schwarzwaldstr. 141
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de)

Elisabeth Theisohn
Hochschule f r Musik Freiburg
Schwarzwaldstr. 141
79102 Freiburg
e.theisohn@mh-freiburg.de

Johannes Tre 
P dagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
johannes.tress@ph-freiburg.de